

Kluchert, Gerhard

Die Entwicklung der Lehrer-Schüler-Interaktion und die Bildungswachstumsschübe. Zur inneren Schulreform im 20. Jahrhundert

Zeitschrift für Pädagogik 49 (2003) 1, S. 47-60



Quellenangabe/ Reference:

Kluchert, Gerhard: Die Entwicklung der Lehrer-Schüler-Interaktion und die Bildungswachstumsschübe. Zur inneren Schulreform im 20. Jahrhundert - In: Zeitschrift für Pädagogik 49 (2003) 1, S. 47-60 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-39124 - DOI: 10.25656/01:3912

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-39124>

<https://doi.org/10.25656/01:3912>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Inhaltsverzeichnis

Thementeil:

Bildungssystem im Wandel – Zwischen Eigendynamik, Politik und Pädagogik

Jörg-W. Link/Axel Nath/Heinz-Elmar Tenorth

Bildungssystem im Wandel – Zwischen Eigendynamik, Politik und Pädagogik.
Zur Einführung in den Themenschwerpunkt 1

Axel Nath

Bildungswachstum und äußere Schulreform im 19. und 20. Jahrhundert.
Individualisierung der Bildungsentscheidung und Integration der
Schulstruktur 8

Ulrich G. Herrmann

Kommentar zum Beitrag von Axel Nath 26

Peter Lundgreen

„Bildungspolitik“ und „Eigendynamik“ in den Wachstumsschüben
des deutschen Bildungssystems seit dem 19. Jahrhundert 34

Hanno Schmitt

Kommentar zum Beitrag von Peter Lundgreen 42

Gerhard Kluchert

Die Entwicklung der Lehrer-Schüler-Interaktion und die
Bildungswachstumsschübe. Zur inneren Schulreform im 20. Jahrhundert 47

Heidemarie Kemnitz

Kommentar zum Beitrag von Gerhard Kluchert 61

Heinz-Elmar Tenorth

Wachstumsschübe des Bildungssystems und Konjunkturen seiner
Thematisierung. Über Kontinuität und Variation pädagogischer Reflexion 69

Peter Drewek

Kommentar zum Beitrag von Heinz-Elmar Tenorth 86

Allgemeiner Teil

Rainer Watermann/Petra Stanat/Mareike Kunter/Eckhard Klieme/Jürgen Baumert
Schulrückmeldungen im Rahmen von Schulleistungsuntersuchungen:

Das Disseminationskonzept von PISA-2000 92

Lilian Fried

Pädagogisches Professionswissen als Form und Medium der Lehrerbildungs-
kommunikation – empirische Suchbewegungen

112

Diskussion

Kai S. Cortina

Der Schulartwechsel in der Sekundarstufe I: Pädagogische Maßnahmen oder
Indikator eines falschen Systems?

128

Ernst Rösner

Schulartwechsel in der Sekundarstufe I. Eine Erwiderung auf Kai S. Cortina 143

Besprechungen

Hans-Werner Fuchs

Rudolf Tippelt (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung 145

Andreas Helmke

Christoph von Burkard/Gerhard Eikenbusch: Praxishandbuch Evaluation
in der Schule

148

Dietrich Benner

Niklas Luhmann: Das Erziehungssystem der Gesellschaft 151

Alois Suter

Helmut Heiland: Die Spielpädagogik Friedrich Fröbels 155

Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen 157

Content

Topic: Processes of Change in the Educational System – between internal dynamic, politics and pedagogy

Jörg-W. Link/Axel Nath/Heinz-Elmar Tenorth

Processes of Change in the Educational System – between internal dynamic, politics and pedagogy. An introduction	1
--	---

Axel Nath

Educational Expansion and Organizational Reforms of Schooling during the 19 th and 20 th Centuries – Individualization of educational career decisions and integration of the school structure	8
--	---

Ulrich G. Herrmann

A Commentary on the contribution by Axel Nath	26
---	----

Peter Lundgreen

“Educational Policy” and “Autonomous Momentum” in the Growth of the Educational System since the 19 th Century	34
---	----

Hanno Schmitt

A commentary on the contribution by Peter Lundgreen	42
---	----

Gerhard Kluchert

The Development of Teacher-Student-Interaction and Periods of Educational Growth – On internal school reform during the 20 th century	47
--	----

Heidemarie Kemnitz

A commentary on the contribution by Gerhard Kluchert	61
--	----

Heinz-Elmar Tenorth

Periods in the Growth of the Educational System and Peaks In its Topicalization – On the continuity and variation of pedagogical reflection	69
---	----

Peter Drewek

A commentary on the contribution by Heinz-Elmar Tenorth	86
---	----

Articles

<i>Rainer Watermann/Petra Stanat/Mareike Kunter/Eckhard Klieme/Jürgen Baumert</i> Feedback to Schools in the Context of Large Scale Assessment – Disseminating the results of PISA-2000	92
--	----

Lilian Fried

Pedagogical Professional Knowledge as a Form and a Medium of Communication in Teacher Education – Empirical Soundings	112
---	-----

Diskussion

Kai S. Cortina

Switching School Types During Lower Secondary Education: Pedagogical measure
or indicator of a wrong system? 128

Ernst Rösner

Switching School Types During Lower Secondary Education.
A reply to Kai S. Cortina 143

Book Reviews 145

New Books 157

Gerhard Kluchert

Die Entwicklung der Lehrer-Schüler-Interaktion und die Bildungswachstumsschübe

Zur inneren Schulreform im 20. Jahrhundert¹

Zusammenfassung: Ausgehend von Reformen in der Weimarer Zeit skizziert der Beitrag zunächst die Entwicklung der Lehrer-Schüler-Interaktion auf der Ebene der Konzepte und administrativen Maßnahmen. Dabei wird gezeigt, dass sich Tendenzen zu Individualisierung und Demokratisierung nach einem wechselvollen Prozess stärker zur Geltung zu bringen vermögen. Die schulische Praxis und vor allem der Unterricht erscheinen demgegenüber, wie an Befunden aus einem laufenden Projekt zu „Schule und Sozialisation“ deutlich gemacht wird, durch ein hohes Maß an Kontinuität geprägt: Hier dominiert ein lehrerzentrierter und stofforientierter Fachunterricht. Anders als auf der Ebene reformerischer Initiativen erweist sich die Lehrer-Schüler-Interaktion auf der Ebene der Unterrichtspraxis somit als resistent gegenüber politischen Eingriffen wie gegenüber den Einflüssen der Bildungswachstumsschübe.

1. Die Entwicklung der Lehrer-Schüler-Interaktion: Fragen und Aspekte

„An die Schüler und Schülerinnen der höheren Schulen Preußens.

Die neue Regierung des Freistaates Preußen wendet sich an Euch, [...] um Euch zu sagen, was sie der Schule und der Jugend zu bringen hat und was sie von Euch erwartet. [...] Auch Ihr, die Jugend und die Schule, sollt teilhaben an der neuen Freiheit und Selbstbestimmung unseres Volkes. Und wir hoffen, daß vieles, was unter einem veralteten und toten System der Unfreiheit in Eurer Seele noch hungern, kranken und verkrüppeln musste, in der neuen Welt der Freiheit gesunden und aufblühen wird. [...] Wir hoffen, daß die neuen Möglichkeiten zur Mitwirkung an der Gestaltung Eures Schul- und Gemeinschaftslebens Euch mit einem neuen Gefühl der Mitverantwortung für die Zukunft unseres Volkes und mit einem freudigen Eifer zur inneren Erneuerung von Schule und Jugend erfüllen werden. Möge ein neues Verhältnis von Kameradschaft zwischen Euch und Euren Lehrern entstehen, möge die Luft der Schule gereinigt werden von dem Ungeist der toten Unterordnung, des Misstrauens und der Lüge“ (Zentralblatt 1918, S. 713-16).

Mit diesem – hier in knappen Auszügen nur wiedergegebenen – Aufruf wandte sich der neue sozialdemokratische Kultusminister Preußens gut zwei Wochen nach dem politischen Umsturz im November 1918 an die Besucher der höheren Schulen des Landes. Zweifellos handelt es sich hier um eines der erstaunlichsten Schriftstücke, das je in preußischen Amtsstuben entworfen worden ist. Wie wenig andere Dokumente aus diesen Wochen atmet es den Geist revolutionärer Hochstimmung und idealistischen Überschwangs. Kein Wunder, sein Verfasser ist schließlich Gustav Wyneken, eine der charis-

1 Für kritischen Kommentar und Hinweise danke ich Petra Gruner und Gero Lenhardt.

matischsten Figuren jener pädagogischen Reformbewegung, die sich seit der Jahrhundertwende herausgebildet hat und deren Vertreter sich unter den neuen politischen Verhältnissen berufen glauben, das ganze öffentliche Schulwesen in ihrem Geist zu reformieren (vgl. Schmitt 2001; Becker/Kluchert 1993, S. 223f.).

Nicht um die Problematik eines solchen Bündnisses von Reformbewegung und Staat soll es jedoch im vorliegenden Zusammenhang gehen. Vielmehr soll der zitierte Aufruf als Ausgangspunkt für eine Betrachtung dienen, deren Thema die Entwicklung der Lehrer-Schüler-Interaktion im 20. Jahrhundert bildet. Drei Fragen sind es, die Wynekens Text im Hinblick auf dieses Thema provoziert und die im Folgenden beantwortet werden sollen:

- 1) Hat sich in den amtlichen Regelungen der ersten deutschen Republik tatsächlich ein neues, an Selbstbestimmung und Partizipation orientiertes Konzept des Lehrer-Schüler-Verhältnisses durchgesetzt, und, wenn ja, ist damit eine Tendenz beschrieben, die für die Entwicklung im gesamten 20. Jahrhundert kennzeichnend ist?
- 2) Die schulrechtliche Normierung ist das eine, die schulische Praxis bekanntlich ein anderes. Hat sich diese Praxis im Gleichklang mit der Normierung entwickelt (und wie weit lassen sich dazu überhaupt Aussagen treffen)?
- 3) Die zeitliche Nähe von Wynekens Aufruf zur November-Revolution legt die Vermutung nahe, die Neubestimmung des Lehrer-Schüler-Verhältnisses sei auf die politischen Ereignisse zurückzuführen. Trifft dies zu oder liegen die Ursachen dafür doch im Bildungsbereich selbst – etwa in dem eigengesetzlich und in Schüben sich vollziehenden Bildungswachstum, das die Arbeitsgruppe um H. Titze und A. Nath so eingehend analysiert und dabei mehr und mehr ins Zentrum aller (schul-)geschichtlichen Entwicklungen gerückt hat (vgl. Titze 1999a; Nath 2001)?

Natürlich muss sich der Versuch, diese drei Fragen zu beantworten, im Folgenden auf eine grobe Skizze beschränken. Dies gilt umso mehr, als es an Vorarbeiten für eine fundierte Behandlung des Themas weitgehend fehlt.² So kann hier auch der theoretische Hintergrund der Ausführungen einschließlich von Leitbegriffen wie *Individualisierung* und *Demokratisierung* nicht systematisch erörtert werden. Ebenso müssen auf inhaltlicher Ebene die beträchtlichen Unterschiede zwischen Schulstufen, Schulformen und einzelnen Ländern unberücksichtigt bleiben. Wo es um die schulische Praxis geht, wird sich die Darstellung auf die Entwicklung im Bereich der *höheren Schulen in der Weimarer Zeit und im Nationalsozialismus* konzentrieren. Grund dafür ist, dass sich die Ausführungen hier auf erste Ergebnisse aus einem Projekt stützen können, das an der Universität Mannheim und der Humboldt-Universität Berlin unter dem Titel „Schule und Sozialisation in unterschiedlichen politischen Kontexten“ durchgeführt wird und das in seiner ersten Arbeitsphase diesen inhaltlichen und zeitlichen Schwerpunkt besitzt.

2 Ein Blick in das Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte ist geeignet, dies zu verdeutlichen. Lediglich in dem Teilband über die Entwicklung in der Bundesrepublik wird unter der Überschrift „Partizipation im Schulsystem“ zumindest ein Aspekt des Themas behandelt (Reuter 1998).

Eine letzte Vorbemerkung: Mit der Lehrer-Schüler-Interaktion wird keineswegs das Ganze jener „inneren Schulreform“ erfasst, von der im Untertitel die Rede ist. In Reformdebatten und in der öffentlichen Wahrnehmung finden ja in diesem Zusammenhang andere Aspekte – etwa Fragen des Lehrplans – meist sogar größere Beachtung. Und doch handelt es sich bei der Lehrer-Schüler-Interaktion um ein Phänomen, das auf Grund seiner Komplexität sehr wohl geeignet erscheint, den Gesamtbereich der inneren Schulreform aufzuschließen. Sie umfasst nämlich, in den Begriffen der Fendschen Funktionsbestimmung von Schule ausgedrückt (vgl. Fend 1980), Aspekte sowohl der Qualifikation wie der Selektion wie der Integration. Es wird im Folgenden nicht möglich sein, alle diese Aspekte systematisch zu behandeln, doch soll auch keiner von ihnen gänzlich unberücksichtigt bleiben.

2. Normierungen

Hat sich in den amtlichen Regelungen der Weimarer Zeit, so die erste der Fragen, ein an Selbstbestimmung und Partizipation orientiertes Konzept des Lehrer-Schüler-Verhältnisses durchgesetzt und, wenn ja, gilt das für die Entwicklung im gesamten 20. Jahrhundert? Die Antwort lautet, kurz vorweggenommen, für beide Teile der Frage: *Ja, aber* – und sie soll im Folgenden begründet werden.

Die Schulreform der Weimarer Jahre wurzelt in einer Schulkritik, die sich seit der Jahrhundertwende – mit unterschiedlichen Tendenzen – entfaltet und neben vielem anderen auch gegen das Lehrer-Schüler-Verhältnis an den Schulen des späten Kaiserreichs gerichtet hat. Dieses Verhältnis wurde von seinen Kritikern als autoritär und oberflächlich, nur an der Abarbeitung eines vorgegebenen Pensums orientiert und daher ohne Geist und erzieherische Qualität bezeichnet. Zweifellos war dieses Urteil stark von jenem antimodernistischen Affekt gespeist, der weite Teile der Schulkritik und der aus ihr hervorfliessenden Reformbewegungen kennzeichnete. Es war deshalb jedoch nicht ohne Anhaltspunkte in der Realität. Mit der Entwicklung der höheren Schulen – zumindest in den Großstädten – zu arbeitsteilig organisierten pädagogischen Großeinrichtungen am Ende des 19. Jahrhunderts waren die Beziehungen zwischen den Beteiligten tatsächlich, wie H. Titze schon vor langem festgestellt hat, „sachlich spezialisierter und unpersönlicher“ (Titze 1977, S. 115f.) geworden. Zugleich gewannen formale Normierungen an Bedeutung, wurden die Räume für die Pflege individueller Sonderinteressen auf Lehrer- wie Schülerseite enger. Dass zudem in den Schulen des späten Kaiserreichs die (Amts-)Autorität hoch gehalten wurde, wird auch derjenige zugeben, der ihre Charakterisierung als „Schule der Untertanen“ für verfehlt oder zumindest extrem verkürzt hält.

Vor diesem Hintergrund zielte die Reform der höheren Schule in der Weimarer Zeit³ einerseits in der Tat auf Veränderungen in der Lehrer-Schüler-Interaktion, deren Ten-

3 Gemeint ist hier vor allem die Reform der höheren Schule in Preußen, die eng mit dem Namen des federführenden Ministerialrats Hans Richert verbunden ist (vgl. Becker/Kluchert 1993, S. 365ff.).

denz sich in den Begriffen Individualisierung und Demokratisierung zusammenfassen lässt. Nur einige der wichtigsten Punkte seien hier genannt: Im Bereich des Unterrichts wurde die Bindung an einen vorgegebenen Lehrplan gelockert und Wahlmöglichkeiten wurden geschaffen – „Bewegungsfreiheit“ war eines ihrer zentralen Stichworte. Die Orientierung an den Neigungen und Interessen der Schüler und die Förderung ihrer „Selbsttätigkeit“ bildeten die herausragenden Kennzeichen des arbeitsunterrichtlichen Verfahrens, dem sie an den Schulen Geltung zu verschaffen suchte. Dementsprechend sah die Reform eine wesentliche Aufgabe der Schule in der Vermittlung von Arbeitstechniken und – auf den höheren Stufen – in der Fähigkeit, das eigene Tun kritisch zu reflektieren. Auch die Bestimmungen über die Beurteilung und Prüfung der Schüler lassen die Tendenz zur Individualisierung erkennen. Sie ist begleitet von einer Grundhaltung der Förderung, die bei der Leistungsbeurteilung nicht auf Sanktion, sondern auf positive Stimulierung setzt. In diesem Sinne findet sich etwa in der neuen preußischen Reifeprüfungsordnung bezüglich der mündlichen Prüfung der bemerkenswerte Hinweis, es werde „meist zweckmäßiger sein, den Schüler in den Fächern zu prüfen, in denen er seine eigentümlichen Kräfte entfalten kann, als in solchen, in denen er eine geringere Leistungsfähigkeit aufzuweisen hat“ (Zentralblatt 1926, S. 289). Und weiter: „Die Prüfung ist möglichst frei zu gestalten und so durchzuführen, daß der Schüler seine wirkliche Leistungsfähigkeit dartun kann“ (ebd., S. 290). Mögen schließlich auch die Partizipationsmöglichkeiten, die den Schülern in den Erlassen zur Schülerselbstverwaltung eingeräumt wurden, eher bescheiden anmuten – ein Anfang wurde hier mit der Demokratisierung der Schule doch immerhin gemacht (vgl. Schmitt 2000).

Gerade an diesem Punkt zeigen sich allerdings auch die Grenzen der Weimarer Schulreform. Dass es sich bei den Schülern um Inhaber von Rechten und Interessen handeln könnte, blieb den Verantwortlichen im preußischen wie in anderen Kultusministerien ein fremder und letztlich beunruhigender, weil Konflikt verheißender Gedanke. So sind die amtlichen Regelungen von einem *harmonistischen* und *ganzheitlichen* Konzept der Sozialbeziehungen an der Schule geprägt. Das Lehrer-Schüler-Verhältnis sollte eben nicht nur seines bürokratisch-autoritären, sondern überhaupt seines rollenhaften Charakters entkleidet werden. In Wynekens Rede vom Lehrer als dem „Kameraden“ der Schüler findet diese Vorstellung ihren adäquaten Ausdruck. Die Schulgemeinschaft wurde so als Vorform einer gleichfalls alle Trennungen hinter sich lassenden Volksgemeinschaft imaginiert. Diese Volksgemeinschaft und ihre kulturellen Manifestationen, nicht die individuellen Neigungen und Interessen, sollten denn auch nach Maßgabe der preußischen Lehrplanrichtlinien den letzten und entscheidenden Bezugspunkt für die Arbeit der Schule bilden: „Im deutschen Unterricht“, so heißt es hier an einer Stelle ganz bezeichnend, „sollen die Schüler lernen, deutsch zu reden und zu schreiben, deutsch zu fühlen, zu denken und zu wollen“ (Richtlinien 1927, S. 134).

Insgesamt erweist sich die Weimarer Schulreform somit als ambivalent. Sie bewegt sich zwischen Demokratisierung und Individualisierung auf der einen, Gemeinschaftsbildung und Entdifferenzierung auf der anderen Seite. Betrachtet man von hier aus die weitere historische Entwicklung in Deutschland, muss man festzustellen, dass der Zug zu *Ganzheitlichkeit und Gemeinschaft* zunächst die Oberhand gewonnen hat. So suchte

die nationalsozialistische Schulreform die Lehrer-Schüler-Beziehung dem charismatisch-autoritären Modell von Führer und Gefolgschaft anzunähern und sie auf den Dienst an Führer und Volk als Fixpunkt auszurichten (vgl. Scholtz 1985, S. 129 ff.). Für den Unterricht sollte dem gemäß ein Verfahren verbindlich gemacht werden, das die straffe Führung durch den Lehrer mit der Mobilisierung der Schüler verband. (Bei der Betrachtung der schulischen Praxis wird darauf noch näher einzugehen sein.) Hand in Hand mit der Verstärkung der autoritären Züge ging das Bemühen um eine Verschärfung der Selektion. Im außerunterrichtlichen Bereich akzentuierten aus dem Militärischen übernommene Sozialformen das hierarchische Gefälle und an die Stelle der Schüler-Partizipation trat schließlich deren Erfassung durch die Staatsjugendorganisation.

Im Osten Deutschlands hat man nach 1945 unter veränderten Vorzeichen diesen Weg der Ganzheitlichkeit und Gemeinschaft mit seiner Tendenz zur Entspezifizierung der Lehrer- und Schülerrolle fortgesetzt. Das *charismatisch-autoritäre* Konzept wurde dabei durch ein *technokratisch-paternalistisches* ersetzt: Getragen vom Glauben an die Steuerbarkeit von Bildungs- und Sozialisationsprozessen unterwarf die Schulreform der DDR die Lehrer-Schüler-Interaktion dabei gerade im Unterricht starker bürokratischer Normierung (vgl. Lenhardt/Stock 1997, S. 191ff.; Kluchert 1999). Die Bindung an dicht gedrängte Stoffpläne, die Festlegung auf ein stereotypes methodisches Vorgehen und auf vorgegebene weltanschauliche Positionen engten die Spielräume für Individualisierung weitgehend ein. Hinsichtlich des Aspekts der Selektion hat die DDR-Schulreform allerdings entschieden mit der deutschen Tradition gebrochen. Der Anspruch, die Kinder aus bildungsfernen Schichten besonders zu fördern, und die Orientierung auf ein wirkliches ‚Breitenwachstum‘ der Bildung hatten zur Folge, dass man insgesamt um ein Klima der Ermutigung und Förderung bemüht war. Allerdings verband sich diese Förderung unter den genannten Bedingungen eng mit paternalistischer Gängelung, eine Verbindung, die den von Jarausch geprägten Begriff der Fürsorgediktatur auch unter bildungshistorischen Gesichtspunkten für die DDR so treffend erscheinen lässt (vgl. Jarausch 1998).

Nun gibt es zwar die – in der Forschung verschiedentlich genutzte – Möglichkeit, die Entwicklung in den beiden deutschen Diktaturen zu Umweg, Sonderweg oder Sackgasse zu erklären und die ‚eigentliche‘ Entwicklung in der Bundesrepublik sich fortsetzen zu lassen.⁴ In der Tat ist man hier wieder auf die Anfang der 30er-Jahre verlassene Bahn der Individualisierung und Demokratisierung eingeschwenkt – wenn auch zunächst noch ausgesprochen zögerlich (vgl. Arbeitsgruppe Bildungsbericht 1994, S. 483ff.; Furck 1998). Die Bildungsreform der 1960er und 1970er-Jahre hat dann aber auch auf dem Gebiet der Lehrer-Schüler-Interaktion zu Regelungen geführt, die über die Weimarer Ansätze noch hinausgingen. Wiederum müssen hier einige Stichworte genügen: Die Reform der gymnasialen Oberstufe hat die in den 1950er-Jahren noch festgehaltene Bin-

4 So hat Hartmut Titze die „zwölf Jahre des Dritten Reichs“ unlängst – mit Blick auf die Unterdrückung des Bildungswachstums in dieser Zeit – als „eine verhängnisvolle Sackgasse der Modernisierung“ bezeichnet (Titze 2001, S. 434). Die DDR ist in den Forschungen der von ihm und Axel Nath geleiteten Arbeitsgruppe bislang noch ganz ausgespart geblieben.

derung an einen Bildungskanon weitgehend aufgegeben und den Schülern die Konstruktion eines eigenen Curriculums ermöglicht. Mit den Lehrplanrichtlinien der frühen 1970er-Jahre wurden für alle Stufen neue Unterrichtsformen in Vorschlag gebracht – wie „offener Unterricht“, Partner-, Gruppen- und Projektarbeit –, die auf die Förderung der Selbstständigkeit auf Schülerseite zielten. Die Einführung von Verbalzeugnissen in den ersten Klassen wies den Weg zu individualisierterer Leistungsbeurteilung. Mit der Etablierung einer Orientierungsstufe und der Schaffung mannigfaltiger Übergangsmöglichkeiten zwischen den Schulformen war die Aufforderung verknüpft, die Schüler so weit wie möglich zu fördern. Zunehmend wurden die Schüler nun auch als Träger von Rechten und Interessen anerkannt – und die Schüler-Partizipation dem entsprechend als Interessenvertretung (vgl. Lenhardt/Stock 1997, S. 112ff.).

Doch auch für die innere Schulreform in der Bundesrepublik fällt die Bilanz zwiespältiger aus, als diese Aufzählung vermuten lässt. Zum einen verläuft die Entwicklung keineswegs linear. Manches – wie die Wahlmöglichkeiten auf der Oberstufe – wird wieder zurückgenommen. Zum andern ist auch der bundesrepublikanischen Schulreform die Idee der Plan- und Steuerbarkeit von Bildungsprozessen und damit ein technokratisches Verständnis der Lehrer-Schüler-Interaktion nicht fremd geblieben (vgl. ebd., S. 68ff.). Und schließlich hat mit der Dreigliedrigkeit des Schulsystems auch das Prinzip der Auslese im Sinne ‚negativen Ausschlusses‘⁵ seine Bedeutung behalten.

3. Schulische Praxis

Bislang ist die Lehrer-Schüler-Interaktion ausschließlich auf der Ebene schulrechtlicher Normierungen betrachtet worden. Wie aber hat sie sich, so lautete die zweite der eingangs gestellten Fragen, in der schulischen Praxis gestaltet? Diese Frage ist zweifellos schwieriger zu beantworten als etwa die nach den Schulwahlentscheidungen der Schüler, für deren Ergebnisse zumindest Daten lückenlos vorliegen. Einblick in die Schulgebäude und Klassenzimmer wird uns hingegen bestenfalls sporadisch gewährt. Doch auch für die Entwicklung der Lehrer-Schüler-Interaktion gibt es Material, das mehr als nur verstreute Einzelaussagen erlaubt. Es liegt vor in Gestalt der zumindest von den höheren Schulen regelmäßig abzuliefernden Rechenschaftsberichte, der Berichte von Schulrevisionen und Unterrichtshospitationen sowie schließlich der Reifeprüfungsunterlagen. Dieses Material gibt Auskunft sowohl über die Unterrichtsgestaltung wie über die Selektionspraxis, über das außerunterrichtliche Schulleben wie über die Gestaltung der Schüler-Partizipation. Fallstudien zu einzelnen Schulen, teilweise auch Lokalstudien bedienen sich häufig dieser Quellen, und auch in Untersuchungen zur Entwicklung einzelner Unterrichtsfächer sind sie hie und da bereits mit Gewinn genutzt worden (vgl. etwa Apel/Bittner 1994). Für umfassendere Untersuchungen hat man sie bislang jedoch noch nicht herangezogen. Dies geschieht nun gegenwärtig in dem bereits erwähnten, von der DFG geförderten Projekt mit dem Titel „Schule und Sozialisation in unter-

5 Vgl. zu diesem Begriff den Beitrag von A. Nath in diesem Heft.

schiedlichen politischen Kontexten. Deutschland von den 1920er bis zu den 1960er Jahren“⁶.

Dieses Projekt beschäftigt sich u.a. auch mit der Veränderung der Lehrer-Schüler-Interaktion als eines wesentlichen Aspekts schulischer Sozialisation. Nach relativ aufwändiger Materialsammlung, -erschließung und -aufbereitung hat nun die Auswertung für den Zeitraum bis 1945 begonnen. Auf der Basis noch weniger ausgewählter Schulen sollen hier erste Ergebnisse kurz vorgestellt werden. Die Ausführungen werden sich dabei auf die Lehrer-Schüler-Interaktion *im Unterricht* konzentrieren, nicht nur, weil damit der Kernbereich von Schule erfasst wird, sondern auch, weil dem Unterricht in erzieherischer wie sozialisatorischer Hinsicht stets besondere Bedeutung zugeschrieben worden ist. Die Grundlage für die Analyse bilden *Hospitationsberichte* von Schulräten. Die spezifischen Probleme, die mit der Nutzung dieses Materials verbunden sind, können hier nicht ausführlich diskutiert werden.⁷ Nur so viel: Natürlich waren die Schulräte keine Schulforscher. Ihre Begutachtung des Unterrichts geschah in praktischer Absicht und hinsichtlich der eigenen Kriterien wenig reflektiert. Dennoch – oder gerade deshalb – sind ihre Berichte in zweifacher Hinsicht aufschlussreich: Sie zeigen zum einen die Schulreformkonzepte in ihrem Praktischwerden, denn die Schulräte fungierten natürlich als deren Multiplikatoren. Zum andern lassen sie durch die so gefärbte Brille aber auch etwas vom Geschehen in den Klassenzimmern sichtbar werden.

Quellenbasis für die folgenden Ausführungen sind 277 Hospitationsberichte aus 46 Schulrevisionen, die zwischen 1925 und 1944 von 17 Schulräten an 4 Oberschulen der Provinz Brandenburg durchgeführt worden sind.⁸

Die Hospitationsberichte weisen hinsichtlich Länge und Art beträchtliche Unterschiede auf, was jeder generalisierenden oder gar quantifizierenden Auswertung von vornherein Grenzen setzt. Dies gilt es auch im Auge zu behalten, wenn im Folgenden doch einige verallgemeinernde Aussagen getroffen werden. Die Berichte umfassen jeweils mehrere Aspekte: das Thema der Stunde, die Lehrerpersönlichkeit, den methodisch-didaktischen Komplex – auf den sich die weiteren Ausführungen konzentrieren werden –, den Stundenverlauf und schließlich das Verhalten und den Kenntnisstand der Schüler.

6 Eine kurze Darstellung des Projekts mit Hinweisen zu Mitarbeitern und Veröffentlichungen findet sich im Internet unter <http://www.schule-und-sozialisation.de>.

7 Siehe dazu in Kürze Kluchert, G.: Schule in der Revision. Schulüberprüfungen in der Zeit des Nationalsozialismus und der SBZ/DDR. Konzeptionen – Praxis – Wirkungen. In: Kluchert, G. (Hrsg.): Schule in der Diktatur. NS und DDR im Vergleich. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt (im Erscheinen).

8 Die vier Schulen sind aus einem Sample von 25 Schulen ausgewählt worden, das seinerseits etwa 30% der Gesamtheit der höheren Schulen Brandenburgs im Untersuchungszeitraum umfasst und hinsichtlich Schultyp, Schulgröße und regionaler Verteilung als repräsentativ gelten kann. Zur Schulstrukturentwicklung in Brandenburg vgl. auch Tosch (2001).

Brandenburg: Ausgewählte Schulen – Hospitationen

Schule / Jahr	1925	1926	1927	1928	1929	1930	1931	1932	1933	1934
Frankfurt/O Gym+RG	Ha 3		Hü 8			Hü 1				Bo 10 An 4
Potsdam ORS+DO								Um 7	Za/Hi 1/7	
Spremberg - Refrg - Lyzeum	Po 1	Ke 3 Ke 1		Sc 6 Sc 8				Sc 17 Sc 6	}Ot16	}Ot 5
Wittstock - Refrg - Lyzeum	Hu 2 Hu 2	Hu 3 Hu 1 Hu 1	Ke 2 Ke 1	Ke 1		Um 1 Um 1 Um 1			Pf 10	Gr 4
gesamt	8	9	11	15	-	4	-	30	34	23

Brandenburg: Ausgewählte Schulen – Hospitationen

Schule / Jahr	1935	1936	1937	1938	1939	1940	1941	1942	1943	1944	ges.
Frankfurt/O Gym+RG	Bo 8		Za 7							We 5	46
Potsdam ORS+DO	Hi 10		Hi 9	Hi 20	Hi 10		Hi 6				70
Spremberg - Refrg - Lyzeum		}Ot 8						}Ba 4	Fi 7 Fi 8		90
Wittstock Refrg		Gr 4			Ot/Gr 6	Gr 15		Gr 5		Hi 11	71
gesamt	18	12	16	20	16	15	6	9	15	16	277

Abkürzungen: Gym = Gymnasium
 RG = Realgymnasium
 ORS = Oberrealschule
 DO = Deutsche Oberschule
 Refrg = Reformrealgymnasium

Erläuterung: Die Reformrealgymnasien in Spremberg und Wittstock wurden im Zuge der Sparmaßnahmen zu Beginn der 30er Jahre mit den örtlichen Lyzeen zusammengelegt. Dabei blieb die Spremberger Mädchenschule jedoch als eigenständige Einrichtung unter gemeinsamer Schulleitung erhalten, um sich Anfang der 40er Jahre im Gefolge der nationalsozialistischen Schulreform und steigender Schülerinnenzahlen wieder ganz zu verselbständigen.

Vorangestellt ist jeweils das Namenskürzel des hospitierenden Schulrats, nachgestellt die Zahl der begutachteten Stunden.

Zu den Befunden: Bei den Schulräten der Weimarer Zeit ist der Einfluss der reformerischen Konzepte – mit individuellen Unterschieden: mehr oder weniger – deutlich zu spüren. Speziell der Arbeitsunterricht und die Selbsttätigkeit der Schüler bilden wesentliche Kriterien ihrer Unterrichtsbeurteilung. Unter diesem Gesichtspunkt fällt das Ergebnis der Besichtigungen allerdings ganz überwiegend negativ aus. So kann durchaus als typisch gelten, was der neue Dezernent bei seinem ersten Besuch an der Spremberger Schule im Juni 1928 als Fazit seiner Eindrücke festhält: „Von den Lehrern lässt sich ausnahmslos sagen, dass sie sich ihrem Dienst mit Eifer widmen. Freilich ist von den inneren Treibkräften der pädagogischen Reform in ihrer Arbeit noch wenig zu spüren. In der dreistündigen Schlusskonferenz ist ihnen daher die Notwendigkeit zeitgemäßer Umstellung ihrer Unterrichtsarbeit eindringlich nahegelegt worden.“⁹ Noch härter urteilt sein Kollege nach einer dreitägigen Revision der Potsdamer Oberrealschule im Oktober 1932, bei der ihm die „durchschnittliche Führung des Unterrichts den Eindruck einer geradezu erschreckenden Dürftigkeit“ vermittelt hat. „Von den 29 besuchten wissenschaftlichen Stunden genügten 10 Stunden nicht den allerbescheidensten Ansprüchen; Stunden von einer modernen, sicheren Arbeitsführung wurden außer einer [...] überhaupt nicht gegeben.“¹⁰ Solch harte Urteile sind allerdings keineswegs die Regel, und manchmal geben sich die Schulräte auch schon mit „sorgfältigem und gewissenhaftem“ Unterricht halbwegs zufrieden. Doch unabhängig von den Nuancen ihrer Wertung: Was sie bei den Besuchen registrieren, ist fast ausnahmslos ein vom Lehrer dominiertes, auf ihn zentriertes Unterrichtsgeschehen mit viel Lehrervortrag und – häufig sehr kurzschrittigem – fragend-entwickelndem Lehrgespräch.

Mit dem politischen Umbruch von 1933 ist ein weitgehender Austausch des Aufsichtspersonals verbunden. Dies führt jedoch nicht, wie man erwarten könnte, zu einer Dominanz weltanschaulicher Aspekte bei den Revisionen. Fragen dieser Art werden überhaupt nur in 3 (!) der untersuchten Hospitationsberichte berührt. Man kann diese Tatsache wohl so interpretieren, dass es zu nennenswerten Verstößen gegen die weltanschaulichen Maximen in den besichtigten Stunden nicht gekommen ist. Sie lässt aber auch darauf schließen, dass den Schulräten andere, formale Aspekte des Unterrichts wichtiger waren.

Hinsichtlich dieser formalen Aspekte werden nun in den Revisionsberichten durchaus Veränderungen gegenüber der Weimarer Zeit erkennbar. So besitzt die Selbsttätigkeit der Schüler für die nationalsozialistischen Schulräte erwartungsgemäß einen geringeren Stellenwert. Sie büßt ihre Bedeutung jedoch nicht völlig ein. Wie andere methodische Prinzipien reformpädagogischer Provenienz – Anschaulichkeit, Lebensnähe, Jugendgemäßheit, Konzentration – gilt sie den Schulräten vielmehr als probates Mittel, um die Schüler nicht nur kognitiv, sondern auch auf der Ebene von Gefühl und Willen

9 Brandenburgisches Landeshauptarchiv (BLHA), Pr. Br. Rep. 34/Personalakten, C 20, Oberschulrat Dr. Schmidt: Bericht über die Beschwerde des Hauptmanns Schulze über Studienrat Dr. Classe, 20.5.1931.

10 BLHA, Pr. Br. Rep. 34/5932, Betrifft: Mißstände an der Oberrealschule mit Deutscher Oberschule in Potsdam (Klasse U I DO). Berichterstatter: Oberschulrat Umben, 2.12.1932, S. 27.

anzusprechen, sie zugleich aber auch zu aktivieren. Und eben auf diese Aktivierung der Schüler, nicht auf weltanschauliche Korrektheit kommt es ihnen in erster Linie an. In diesem Sinne kann ein Schulrat über eine Geschichtsstunde zu germanischem Leben in der Zeit Hermanns des Cheruskers folgendermaßen urteilen: „Wenn auch vom fachlichen Standpunkte nicht alles ganz einwandfrei war, was geboten wurde, und manches auch etwas primitiv, so gefiel der Unterricht doch durch die jugendtümliche, das Interesse anregende Art der Darbietung und durch die ständige Weckung der Selbsttätigkeit.“¹¹

Als ideal erscheint somit nun ein Unterricht, der straff und zielsicher geführt wird, zum Nachdenken und vor allem zu Äußerungen von Schülerseite anregt und so zu lebhafter Beteiligung führt. Ein Lehrer, der „seine Schüler zu strammer Mitarbeit fest in der Hand hat“¹², wie es in einem Bericht heißt, kann daher einer günstigen Beurteilung sicher sein. Hohe Wertschätzung genießt aber auch ein Unterricht, dem die Qualität des „Fesselnden“ oder gar des „Mitreißenden“ zugesprochen wird.

Nach Maßgabe dieser Kriterien sehen die Schulräte ihre Erwartungen immerhin in etwa jeder fünften Stunde erfüllt. Dem stehen allerdings deutlich mehr rundum negativ begutachtete Stunden gegenüber – und bei einer noch größeren Zahl werden zumindest einzelne Aspekte moniert. Dabei wird gerade immer wieder beklagt, dass der Unterricht nicht anregend und lebendig genug sei, dass die Lehrer zu viel redeten, zu viel selbst taten, zu früh Hilfen gäben, die Schüler zu wenig selbst finden ließen. Dass eine der Ursachen für solchen Lehreraktivismus allerdings auch in der Überprüfungssituation selbst liegen könnte, wird von den Schulräten nur selten in Betracht gezogen.

Zusammenfassend lässt sich jedenfalls feststellen: Die Revisionsberichte der Weimarer Zeit vermitteln nicht den Eindruck, als wäre es auch nur in Ansätzen gelungen, die methodischen Reformkonzepte in die schulische Praxis umzusetzen. Dies mag angesichts der relativ kurzen Zeit, die dafür zur Verfügung stand, nicht verwundern. Aber auch die Erwartungen der nationalsozialistischen Schulräte hinsichtlich eines straff geleiteten und zugleich die Schüler aktivierenden Unterrichts werden nur relativ selten erfüllt. Was in den Berichten aus der Weimarer wie der nationalsozialistischen Zeit dagegen überwiegend begegnet, ist etwas anderes: ein Fachunterricht nämlich, der mal mit größerem, mal mit geringerem methodischen Geschick, mal unter stärkerer, mal unter schwächerer Beteiligung der Schüler, aber fast immer *lehrerzentriert* und *stofforientiert* durchgeführt wird.

Es liegt nun nahe, diesen Befund mit der Tatsache in Verbindung zu bringen, dass die Schulräte während des gesamten Zeitraums vorwiegend auf Vertreter ein und derselben Lehrergeneration trafen (vgl. Nath 1988, S. 167ff.), einer Generation, die ihre Ausbildung noch im Kaiserreich abgeschlossen hatte und mit den neuen Konzepten nur über Fortbildungsveranstaltungen in Berührung gekommen war. Die geringe Zahl jun-

11 BLHA, Pr. Br. Rep. 34/6316, Revisionsbericht des Oberschulrats Grünberg über die Revision der staatlichen Oberschule für Jungen in Wittstock (Dosse), Mai 1940.

12 BLHA, Pr. Br. Rep. 34/5926, Bl. 23 RS, Revisionsbericht des Oberschulrats Himstedt über die Revision der 1. Städtischen Oberschule für Jungen in Potsdam, 9.11.1938.

ger Lehrer, die in den 30er-Jahren in die Oberschulen einrückten – und dann oft nach kurzer Zeit zum Kriegsdienst einberufen wurden –, macht es schwer, diesen Generationseffekt zu überprüfen. Dass er zumindest nicht allein ausschlaggebend gewesen sein dürfte, dafür sprechen allerdings die Ergebnisse einer Untersuchung, die der Verfasser gemeinsam mit Achim Leschinsky und Petra Gruner vor einigen Jahren zur Schule in der frühen DDR durchgeführt hat: Auch hier zeigte sich – trotz deutlich verjüngter und weltanschaulich gesiebter Lehrerschaft – an den höheren Schulen die Dominanz jenes lehrer- und stoffzentrierten Fachunterrichts, der dazu tendiert, sich alle weltanschaulichen Inhalte zu subsumieren und der sich deshalb gegenüber politischer Instrumentalisierung als sperrig erweist (vgl. Gruner/Kluchert 2001).

Für die frühe Bundesrepublik ist das Material im laufenden Projekt noch nicht zusammengestellt und ausgewertet – und die Frage, wieweit die Bildungsreform der 1960er- und 1970er-Jahre die Lehrer-Schüler-Interaktion im Unterricht verändert hat, liegt außerhalb seines Untersuchungsbereichs. Unterrichtsbeobachtungen, wie sie beispielsweise im Rahmen der TIMSS-Studie im Mathematikunterricht der späten 1990er-Jahre durchgeführt worden sind (vgl. Klieme/Schümer/Knoll 2001), legen jedoch die Vermutung nahe, dass es sich bei dieser Form des Fachunterrichts um ein in den Strukturen der deutschen Schule relativ fest verankertes Phänomen handelt, das Reformimpulsen sehr unterschiedlicher Art zu widerstehen in der Lage ist. Sie scheinen außerdem zu bestätigen, was schon die Betrachtung der ersten Jahrhunderthälfte nahe legt: Dass die Bewegung auf der Ebene der Normierungen weit stärker ist als auf der Ebene schulischer Praxis und dass Letztere die Erstere höchstens in sehr gebrochener Form widerspiegelt.

4. Triebkräfte der Entwicklung

Die dritte und letzte Eingangsfrage galt den Triebkräften der Entwicklung. Ihre Beantwortung muss an dieser Stelle noch knapper ausfallen als die der beiden vorangegangenen. Nicht nur der eingangs zitierte Aufruf von Wyneken, alle bedeutenderen Ansätze zur inneren Schulreform scheinen ihren Ausgang von politischen Veränderungen zu nehmen. Erst eine neue Staatsform – oder zumindest ein Regierungswechsel –, dann eine neue Schule, so scheint die Reihenfolge, wobei das zeitliche Primat zugleich eines der Rangordnung meint. Zwar zeichnen sich häufig schon vor der politischen Zäsur nicht nur im öffentlichen Diskurs, sondern auch in rechtlichen Normierungen Veränderungen im Sinne der späteren Reformen ab. Mit dem politischen Wechsel gewinnen die Schulreformbestrebungen aber doch noch einmal beträchtlich an Dynamik und Durchschlagskraft.

Und dennoch: Vielleicht sind ja beide, der politische Umbruch wie die Schulreform von etwas Drittem verursacht – konkret: von dem nach eigenen Gesetzen sich vollziehenden Bildungswachstum. Diese These ist von H. Titze und A. Nath jüngst wiederholt – von ersterem explizit, von letzterem eher implizit – vertreten worden (vgl. Titze 1999b, 2001; Nath 2001 sowie seinen Beitrag in diesem Heft). In der Tat ist die zeitliche

Übereinstimmung zwischen Veränderungen im Bildungswachstum, politischen Veränderungen und Schulreformen nicht zu übersehen. So fallen die beiden großen Anläufe zu Demokratisierung und Individualisierung in den 1920er- und 1960er-Jahren in die Zeit der großen Wachstumsschübe des Bildungssystems, während der Wechsel zu autoritäreren Konzepten Anfang der 1930er-Jahre mit einer „Überfüllungskrise“ einhergeht. In diesem Bild des Gleichschritts von Bildungswachstum und innerer Schulreform bleiben allerdings einige der im Voranstehenden behandelten und nicht unmaßgeblichen Aspekte ausgeblendet: zunächst die Ambivalenz der Weimarer wie der bundesrepublikanischen Schulreform, dann die gesamte Entwicklung der DDR und schließlich die Tatsache, dass sich die schulische Praxis, wie zu sehen war, gegenüber den staatlich verordneten Reformen widerständig zeigt. H. Titze These, Veränderungen erreichten die Schule eben erst mit dem Generationswechsel in der Lehrerschaft (vgl. Titze 1999b), eröffnet hier zwar eine Erklärungsmöglichkeit, bedarf aber eben noch des Nachweises am Material.

Selbst wenn ein solcher Nachweis gelingen sollte, wäre damit jedoch noch nichts über kausale Zuordnungen entschieden. Dass hier Zurückhaltung geboten ist, wird besonders deutlich, wenn man die politischen Umbrüche wieder in die Betrachtung einbezieht. Um nur ein Beispiel herauszugreifen: Angesichts des Stands der historischen Forschung erscheint es doch mehr als kühn, den Sieg des Nationalsozialismus vorwiegend oder gar einzig auf die „akademische Überfüllungskrise“ und auf das Bestreben der Bildungselite zurückzuführen, den Ansturm der in die höheren Bildungseinrichtungen drängenden Mittelschichtkinder abzuwehren (vgl. Titze 2001). Ein bildungsgeschichtlicher Ansatz, der sich beim Nachweis relativ autonom ablaufender Prozesse im Bildungssystem große Verdienste erworben hat, droht viel von seiner Erklärungskraft einzubüßen, wenn er die „relative Autonomie“ des Bildungssystems in ein zeitliches und kausales Primat umdeutet. Er findet sich dann unversehens auf derselben Bank nicht nur mit Gustav Wyneken, sondern mit all jenen Bildungspolitikern und Pädagogen wieder, welche die Schulreform stets für das Kernstück aller Gesellschaftsveränderung erklärt und ihre Möglichkeiten damit regelmäßig hoffnungslos überschätzt haben. Zumindest für die historische Analyse der inneren Schulreform wie der schulischen Praxis dürfte es da vielversprechender sein, den Blick über die Politik und das Bildungswachstum hinaus auf jene „allgemeine Kulturentwicklung“ zu richten, auf die schon Friedrich Paulsen in seinen bildungsgeschichtlichen Studien am Ende des 19. Jahrhunderts Bezug genommen hat. Gerade angesichts eines so eingängigen Mottos wie „Innovation durch Bildung“ scheint es im Übrigen angebracht, an dessen aus historischer Betrachtung gewonnene Einsichten zu erinnern. Statt in der Schule nämlich die Vorreiterin gesellschaftlichen Fortschritts zu sehen, hat er schon im Vorwort zu seiner „Geschichte des gelehrten Unterrichts“ ebenso ernüchternd wie klarsichtig festgestellt, „der gelehrte Unterricht [sei] der allgemeinen Kulturentwicklung beständig, wenn auch in einigem Abstand, gefolgt“ (Paulsen 1919, S. XV).¹³

13 Siehe dazu auch die für das Selbstverständnis der Pädagogik aufschlussreiche Auseinandersetzung Nohls mit diesem Diktum von Paulsen, dargestellt bei Drewek (1991, S. 189).

Literatur

- Apel, H.J./Bittner, S. (1994): Humanistische Schulbildung 1890-1945. Anspruch und Wirklichkeit der altertumskundlichen Unterrichtsfächer. (Studien und Dokumentationen zur deutschen Bildungsgeschichte, 55.) Köln: Böhlau Verlag.
- Arbeitsgruppe Bildungsbericht am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (1994): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt.
- Becker, H./Kluchert, G. (1993): Die Bildung der Nation. Schule, Gesellschaft und Politik vom Kaiserreich zur Weimarer Republik. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Drewek, P. (1991): Friedrich Paulsen. In: Schmoldt, B. (Hrsg.): Pädagogen in Berlin. Auswahl von Biographien zwischen Aufklärung und Gegenwart. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 171-194.
- Fend, H. (1980): Theorie der Schule. München: Urban & Schwarzenberg.
- Furck, C.-L. (1998): Das Schulsystem: Primarbereich – Hauptschule – Realschule – Gymnasium – Gesamtschule. In: Führ, C./Furck, C.-L. (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band VI: 1945 bis zur Gegenwart, Erster Teilband: Bundesrepublik Deutschland. München: Beck, S. 283-356.
- Gruner, P./Kluchert, G. (2001): Erziehungsabsichten und Sozialisierungseffekte. Die Schule der SBZ und frühen DDR zwischen politischer Instrumentalisierung und institutioneller Eigenlogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 47, S. 859-868.
- Jarausch, K.H. (1998): Realer Sozialismus als Fürsorgediktatur. Zur begrifflichen Einordnung der DDR. In: Aus Politik und Zeitgeschichte B 20, S. 33-46.
- Klieme, E./Schümer, G./Knoll, S. (2001): Mathematikunterricht in der Sekundarstufe I: „Aufgabenkultur“ und Unterrichtsgestaltung. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): TIMSS – Impulse für Schule und Unterricht. Forschungsbefunde, Reforminitiativen, Praxisberichte und Video-Dokumente. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung, S. 43-57.
- Kluchert, G. (1999): Der Oberschullehrer als Aktivist. Die Neubestimmung der Berufsrolle in der Sowjetischen Besatzungszone und frühen DDR. In: Apel, H.J./Horn, K.-P./Lundgreen, P./Sandfuchs, U. (Hrsg.): Professionalisierung pädagogischer Berufe im historischen Prozess. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, S. 234-253.
- Lenhardt, G./Stock, M. (1997): Bildung, Bürger, Arbeitskraft. Schulentwicklung und Sozialstruktur in der BRD und der DDR. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Nath, A. (1988): Die Studienratskarriere im Dritten Reich. Systematische Entwicklung und politische Steuerung einer zyklischen „Überfüllungskrise“ – 1930 bis 1944. Frankfurt a.M.: diploma-Verlag.
- Nath, A. (2001): Die Perioden des modernen Bildungswachstums. In: Apel, H.J./Kemnitz, H./Sandfuchs, U. (Hrsg.): Das öffentliche Bildungswesen. Historische Entwicklung, gesellschaftliche Funktionen, pädagogischer Streit. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, S. 14-48.
- Paulsen, F. (³1919/1921): Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten vom Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart. 2 Bde. Berlin u. Leipzig: de Gruyter
- Reuter, L.R. (1998): Partizipation im Schulsystem. In: Führ, C./Furck, C.-L. (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band VI: 1945 bis zur Gegenwart, Erster Teilband: Bundesrepublik Deutschland. München: Beck, S. 262-264.
- Richtlinien für die Lehrpläne der höheren Schulen Preußens (^{6/7}1927). Neue Ausgabe. Berlin: Weidmannsche Buchhandlung.

- Schmitt, H. (2000): Schülerselbstverwaltung in der Weimarer Republik. In: Kuhn, H.-P./Uhlen-
dorf, H./Krappmann, L. (Hrsg.): Sozialisation zur Mitbürgerlichkeit. Opladen: Leske +
Budrich, S. 243-257.
- Schmitt, H. (2001): Gustav Wyneken als Reformpädagoge. In: Zeitschrift für Religions- und Geis-
tesgeschichte 53, S. 240-255.
- Scholtz, H. (1985): Erziehung und Unterricht unterm Hakenkreuz. Göttingen: Vandenhoeck &
Ruprecht.
- Titze, H. (1977): Die geistige und soziale Umbildung des preußischen Oberlehrerstandes von
1870 bis 1914. In: Zeitschrift für Pädagogik, 14. Beiheft, S. 107-128.
- Titze, H. (1999a): Wie wächst das Bildungssystem? In: Zeitschrift für Pädagogik 45, S. 103-120.
- Titze, H. (1999b): Zur Professionalisierung des höheren Lehramts in der modernen Gesellschaft.
In: Apel, H.J./Horn, K.-P./Lundgreen, P./Sandfuchs, U. (Hrsg.): Professionalisierung pädago-
gischer Berufe im historischen Prozess. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, S. 80-110.
- Titze, H. (2001): Bildungswachstum und Nationalsozialismus. In: Zeitschrift für Erziehungs-
wissenschaft 4, S. 415-436.
- Tosch, F. (2001): Entwicklungsmuster des höheren Knabenschulwesens in Brandenburg 1890-
1937. In: Drewek, P./Huschner, A./Ejury, R. (Hrsg.): Politische Transformation und Eigendy-
namik des Schulsystems im 20. Jahrhundert. Regionale Schulentwicklung in Berlin und
Brandenburg 1890-1990. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 39-72.
- Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen, hrsg. in dem Ministerium für
Wissenschaft, Kunst und Volksbildung. Berlin: Weidmann

Abstract: *Starting from the reforms of the Weimar period, the author sketches the development of teacher-student-relations on the level of concepts and administrative measures. It is shown that trends towards individualization and democratization tend to be of greater influence after phases without a clear profile. The school practice and instruction, in particular, on the other hand, appear to be characterized by a high degree of continuity, as is also shown by results of an ongoing project on "School and Socialization": here, a teacher-centred and subject-matter-oriented instruction in specific fields dominates. Thus, teacher-student-interaction on the level of the instructional practice – as opposed to the level of reform initiatives – proves to be resistant to political intervention and to the impact of phases of educational growth.*

Anschrift des Autors:

PD Dr. Gerhard Kluchert, Humboldt-Universität zu Berlin, Institut für Schulpädagogik und
Pädagogische Psychologie, Abt. Schultheorie und Didaktik, Unter den Linden 6, 10099 Berlin.